

Greiten, Silvia

## Das "Co-Peer-Learning-Gespräch" als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester

*Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 209-221*



### Quellenangabe/ Reference:

Greiten, Silvia: Das "Co-Peer-Learning-Gespräch" als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester - In: Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 209-221 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-172760 - DOI: 10.25656/01:17276

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172760>

<https://doi.org/10.25656/01:17276>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft



Maria Degeling / Nadine Franken /  
Stefan Freund / Silvia Greiten /  
Daniela Neuhaus / Judith Schellenbach-Zell  
(Hrsg.)

# **Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung**

**Bildungswissenschaftliche und  
fachdidaktische Perspektiven**

Degeling / Franken / Freund / Greiten /  
Neuhaus / Schellenbach-Zell

**Herausforderung Kohärenz:  
Praxisphasen in der  
universitären Lehrerbildung**

Maria Degeling  
Nadine Franken  
Stefan Freund  
Silvia Greiten  
Daniela Neuhaus  
Judith Schellenbach-Zell  
(Hrsg.)

# Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

Bildungswissenschaftliche und  
fachdidaktische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2019

**k**



*Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507).*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Peggy Leiverkus, Wuppertal.  
Römisches Mauerwerk am Römerturm in der Zeughausstraße, Köln.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2019.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2308-1

## Inhaltsverzeichnis

<b>Geleitwort</b> .....	9
<b>Vorwort</b> .....	11
<b>Einführung</b> .....	13

### Teil 1: Grundsätzliche Perspektiven auf Praxisphasen

*Ulrike Weyland*

Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen .....	25
---	----

*Sabine Reh und Joachim Scholz*

Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung .....	65
---	----

*Thomas Häcker*

Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern .....	81
--	----

*Angelika Preisfeld*

Die Bedeutung der Fachlichkeit in der Lehramtsausbildung in Biologie – Die Vernetzung universitären Fachwissens mit schulischen Anforderungen im Praxissemester .....	97
---	----

*Michael Böhnke*

„[...] Lehrer sein dagegen sehr“. – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung .....	121
---	-----

### Teil 2: Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

*Bea Bloh, Lars Behrmann, Martina Homt und Stefanie van Ophuysen*

Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung – Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters .....	135
--	-----

*Judith Vriesen*

Studienskizze und Studienprojekt – Umsetzung des Forschenden Lernens  
im Rahmen des Praxissemesters in den Bildungswissenschaften  
an der Technischen Universität Dortmund ..... 149

*Judith Schellenbach-Zell, Jörg Wittwer und Matthias Nückles*

Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung:  
Ansätze und mögliche Perspektiven ..... 160

*Andrea Brait*

Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von  
Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang  
mit pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika ..... 172

### **Teil 3: Konzepte zur Anregung von Reflexion**

*David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber*

Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der  
Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester ..... 187

*Gabriele Hornung, Lars Czubatinski, Henrik Andersen und Anna Kirsch*

Digitale Reflexionsprofile – ein Ausbildungselement in der universitären  
und schulischen Lehramtsausbildung ..... 198

*Silvia Greiten*

Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat  
zur Unterrichtsplanung im Praxissemester ..... 209

*Daniela Neuhaus*

Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik ..... 222

*Sebastian Herbst*

„Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung  
individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und  
kollegiale Fallberatung im Praxissemester ..... 234

*Nadine Franken und Angelika Preisfeld*

*Reflection-for-action* im Praxissemester –  
Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? ..... 247

*Kathrin Holten und Eduard Krause*

InForM PLUS vor der Praxisphase – Zwischenbericht eines interdisziplinären  
Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen ..... 259

**Teil 4: Konzepte zur Gestaltung von Feedback***Kerstin Göbel und Andreas Gösch*

Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester .....	277
--	-----

*Christoph Thyssen, Gabriele Hornung, Lisa Kiekbusch und Kristine Klaeger*

LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität und Schule .....	289
---	-----

*Katharina Neuber und Kerstin Göbel*

Reflexion im Praxissemester – ein Forschungskonzept unter Rückgriff auf Schülerrückmeldungen zum Unterricht .....	302
--	-----

*Maria Degeling*

Feedback im Unterricht – Warum lernförderliches Feedback zu geben, eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und -begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion .....	312
---	-----

**Teil 5: Konzepte zu Mentoring und Coaching***Andrea Gergen*

Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit ...	329
--	-----

*Stefanie Schnebel*

Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung. Empirische Analyse in einem Peer-Coaching- Konzept nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtscoachings .....	340
--	-----

*Martina Fach-Overhoff*

Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen? .....	353
--	-----

*Michael Evers und Fani Lauermann*

Ein Mentoring-Ansatz für empirische Projekte im Lehramtsstudium: Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Durchführung von empirischen Studien in Praxisphasen des Studiums .....	366
--	-----

*Diemut Ophardt, Heike Schaumburg, Eva Terzer, Annette Richter-Haschka,  
Caroline Körbs und Susanne Wagner*

Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters .....	382
--	-----

*Holger Weitzel und Robert Blank*

Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? ..... 393

*Felician-Michael Führer*

Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische  
Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer  
Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht ..... 405

## **Teil 6: Begleitkonzepte zum Umgang mit Heterogenität**

*Isabelle Erbslöh, Sandra Mubarak, Carina Hübner, Michael Angenendt und  
Anna-Maria Hintz*

Doppelt qualifiziert für den Lehrerberuf – Kooperation zwischen dem  
Studiengang Integrierte Förderpädagogik der Universität Siegen  
und dem ZfsL Lüdenscheid ..... 421

*Thomas Gawlick und Anne Hilgers*

Diagnose und Förderung bei Rechenschwäche in der Lehrerbildung:  
Konzepte erproben und reflektieren ..... 435

*Natalie Hock und Rita Borromeo Ferri*

Diagnostische Interviews – eine Chance zur Förderung der  
diagnostischen Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften  
der Sekundarstufen ..... 447

*Maike Schindler*

Kompetenzen auf- und Kontaktängste abbauen. Zur Ausbildung von  
Lehramtsstudierenden für die Tätigkeit im inklusiven  
Mathematikunterricht ..... 460

Herausgeberinnen und Herausgeber ..... 471

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren ..... 472

*Silvia Greiten*

## **Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester**

### **1 Unterrichtsplanung als Anforderung an Studierende im Praxissemester in Nordrhein-Westfalen**

Mit der Einführung des fünfmonatigen Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2011 erhält die Unterrichtsplanung als Thema in der Lehramtsausbildung eine große Bedeutung: Studierende sollen unter Begleitung von Fachlehrkräften zwischen 50 und 70 Unterrichtsstunden planen und anteilig oder vollständig durchführen. Dazu zählen auch zwei komplexere Unterrichtsvorhaben mit einem Umfang von fünf bis fünfzehn Unterrichtsstunden, die dem Charakter von Unterrichtsreihen entsprechen. Diese Unterrichtsvorhaben

sind schüler- und handlungsorientierte, offene Formen der Unterrichtsgestaltung, die die Lernenden zu einem selbstregulierten fachlichen oder überfachlichen Lernen in komplexen Lernsituationen befähigen sollen und auch den Studierenden unterschiedliche Perspektiven auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie Reflexionsanlässe für ihren eigenen Professionalisierungsprozess eröffnen. Zentrales Ziel ist es, dass die Studierenden Unterricht als Einheit erfahren und sie Lehr- und Lernprozesse in größeren Zusammenhängen denken. In diesem Sinne umfassen Unterrichtsvorhaben, die im Rahmen des Praxissemesters durchgeführt werden, eine Folge von Stunden, an denen die Studierenden mit einem hohen Eigenanteil bei der Planung und Durchführung beteiligt sind und diese gemeinsam mit den betreuenden Lehrkräften auswerten. (MSW 2016, Zusatzvereinbarungen)

Darüber hinaus müssen sich die Studierenden an weiteren Leitlinien orientieren: Durch Reformen der letzten Jahre sind Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen in ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung an Vorgaben zur individuellen Förderung, Kompetenzorientierung nach Bildungsstandards, Inklusion und Kooperation gebunden (SchulG NRW, 2016). Vor diesem Hintergrund sind im Vergleich zur vorhergehenden Lehramtsausbildung die Ansprüche an Studierende zur Planung von Unterricht in Praxisphasen gestiegen und ziehen Konsequenzen nach sich, nämlich Unterrichtsplanung im Lehramtsstudium intensiver zu thematisieren.

Zur Bewältigung dieser Ansprüche sieht die Rahmenkonzeption zum Praxissemester in NRW Unterstützung durch die Kooperation von mehreren Akteurinnen und Akteuren vor: Mit unterschiedlichen Schwerpunkten werden die Studierenden durch Dozierende der Universität aus den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften, durch Fach- und Kernseminarleitungen aus den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfSL) und Fachlehrkräfte aus den Schulen begleitet. Ein wesentliches Ziel dieser Akteurskonstellation ist es, Theorie- und Reflexionswissen zu verknüpfen, in schulbezogene Handlungen zu überführen und forschendes Lernen zu fördern (vgl. MSW 2010). Der Diskurs zum Theorie-Praxis-Problem ist hinlänglich thematisiert (vgl. Kessels & Korthagen 2002; Schüpbach 2007) und wird an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt.

Der Forschungsstand zur Unterrichtsplanung in längeren Praxisphasen im deutschsprachigen Raum ist überschaubar. Es dominieren Studien mit einem großen Anteil an Daten durch Selbsteinschätzungen von Studierenden, die sich meist zu vorgegebenen Items mit Skalierungen oder teilweise mit offenen Antworten äußern. Die Studien kommen überwiegend zu dem Ergebnis, dass allgemeindidaktische und unterrichtsbezogene Kompetenzen sowie pädagogisches Wissen in Praxisphasen zunehmen (vgl. Kreis & Staub 2011; Gassmann 2012) und Studierende entsprechende Kompetenzeinschätzungen auch selbst so wahrnehmen (vgl. Schnebel & Kreis, 2014). Als Probleme sind aber zu konstatieren, dass diese Kompetenzeinschätzungen nicht zwingend mit theoriebasiertem Wissen oder gar einer Zunahme an Theorie korrelieren (vgl. König u.a. 2012) und es aufgrund fehlenden Wissens zu unreflektierter Praxis führen kann (vgl. Hascher 2006). Dies trifft auch auf das Themenfeld der Unterrichtsplanung zu: Die als Problem beschriebene und in der Lehramtsausbildung geforderte theoretische Fundierung der Unterrichtsplanung wird zusätzlich erschwert, wenn praxisbegleitende Akteurinnen und Akteure die theoriebasierte Reflexion zu wenig einfordern (vgl. Schubarth u.a. 2014).

Studien zur Unterrichtsplanung im Orientierungspraktikum (vgl. Greiten & Trumpp 2017) und im Praxissemester in Nordrhein-Westfalen (vgl. Greiten 2017) ergaben, dass Studierende der Sekundarstufen über wenige Kenntnisse zu Gestaltungsvariationen von Lehr-Lernsettings, insbesondere zu binnendifferenzierenden Konzeptionen, und noch weniger zu fundierten theoretischen Kenntnissen zu didaktischen Modellen verfügen. Nach eigenen Angaben erleben sie in Hospitationen während Praxisphasen zu einem großen Anteil gleichförmigen Unterricht mit einem klassischen Aufbau nach dem Dreischritt Einstieg, Erarbeitung und Sicherung. Sie beschreiben auch, dass sie durch die verschiedenen Akteurinnen und Akteure zu diesen Stundenkonzeptionen auch angeleitet werden, eher selten erproben sie offenere Lehr-Lernsettings. Zudem erfolgt die Ausbildung, Begleitung und Reflexion zur Unterrichtsplanung und -durchführung durch die verschiedenen Akteurinnen und Akteure ausgeprägt auf Einzelstunden hin, die sich



überwiegend thematisch aneinanderreihen. Komplexere Unterrichtssettings in mehrstündigen Unterrichtsvorhaben werden kaum angeleitet.

Der Blick auf die Unterrichtsreihe mit Optionen, die Stunden konzeptionell zu variieren und damit auch binnendifferenzierende Lehr-Lernsettings zu gestalten, scheint kein relevantes Thema während des Studiums und in der Begleitung durch die verschiedenen Akteure aus Hochschule, ZfSL und Schule zu sein – mit fatalen Folgen: Studierende, die durch ihre eigene Schulzeit überwiegend klassischen Unterricht erlebt haben, in der Ausbildung auf die Phasierung von Einzelstunden im Dreischritt und auf wenig bis gar keine Binnendifferenzierung fokussiert werden und in der Praxisphase auch überwiegend klassische Stundenkonzeptionen sehen, stehen vor dem Risiko der „Tradierungsfalle“ (Greiten 2017, 43): nämlich Konzepte eher klassisch strukturierten Unterrichts mit wenigen Variationen und keinen oder wenigen binnendifferenzierten Phasen zu übernehmen, entsprechende Alternativen kaum zu durchdenken oder umzusetzen. Somit werden klassische Unterrichtsstrukturen durch die Akteure der Lehramtsausbildung eher manifestiert und Innovationen in der Unterrichtsentwicklung nur bedingt angeregt. Um aber den aktuellen Anforderungen an Unterricht im Kontext von individueller Förderung, Inklusion und Kompetenzorientierung begegnen zu können, ist die Planung und Umsetzung von binnendifferenzierten Settings zentral. In eng geführten Einzelstunden lassen sich diese jedoch kaum realisieren. Modelle zur Planung binnendifferenzierter Lehr-Lernsettings, die auch individualisiertes Lernen von Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sollten daher ein höheres Gewicht in der Lehramtsausbildung erhalten, ebenso wie deren theoriebasierte Reflexion. Letzteres erscheint als Schlüssel, um die Kompetenz der Unterrichtsplanung weiterzuentwickeln.

Das hier vorgestellte Format zur Reflexion und zum Feedback zur Unterrichtsplanung ist Teil der KonUp-Studie (Konzeptveränderung zur Unterrichtsplanung) (vgl. Greiten 2017). In der qualitativ-empirisch angelegten Studie werden u.a. Konzepte zur Unterrichtsplanung von Lehramtsstudierenden erhoben und untersucht, wie Interventionen (Bsp. Concept Maps, Vignetten zu Unterrichtsbeobachtungen, Co-Peer-Learning-Gespräche, Umsetzung verschiedener Planungsmodelle für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen usw.) auf die individuellen Konzepte verändernd einwirken. Im Rahmen des vom BMBF geförderten Projektes KOLBI (Kohärenz in der Lehrerbildung) an der Bergischen Universität Wuppertal wurde die Intervention des *Co-Peer-Learning-Gesprächs zur Unterrichtsplanung* (vgl. Greiten & Trumpa 2017) als Reflexions- und Feedbackformat für eine Begleitung im Praxissemester weiterentwickelt (vgl. Greiten 2018a) und wird aktuell in einer Begleitstudie evaluiert.

## **2 Konzept des Co-Peer-Learning-Gesprächs als Reflexions- und Feedbackformat**

Der Ansatz des Co-Peer-Learning-Gesprächs basiert darauf, dass Studierende mit- und voneinander lernen. Studierende, die als Tandems diese Gespräche führen, werden als „Co-Peers“ (Falchikov 2001, 1) bezeichnet, weil ihr Ausbildungs-, Kenntnis- und Kompetenzstand vergleichbar ist und sie auf derselben sozialen Ebene stehen (vgl. Treidler, Westphal & Stroot 2014).

Während des Gesprächs verwendete Leitfragen und Impulse zur Unterrichtsplanung sollen Reflexion initiieren. Reflexion ist im wissenschaftlichen Diskurs zur professionellen Weiterentwicklung als ein bedeutender Faktor anerkannt, wenngleich unterschiedliche Konzeptualisierungen vorliegen (vgl. Korthagen 2002; Häcker 2017). Reflexion dient dazu, implizites Wissen zu explizieren, Theoriewissen auf Handeln zu beziehen und im Kontext der Lehrerprofessionalisierung pädagogisch professionell zu handeln (vgl. Korthagen 2002; Neuweg 2011). Reflektieren und Lernen sind somit eng verbunden.

Die Phasierung des Co-Peer-Learning-Gesprächs bietet neben der Reflexion auch Raum für fokussiertes Feedback durch den Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin. Zum Feedback liegt keine einheitliche Begriffsbestimmung vor (vgl. Müller & Ditton, 2014). In dieser Konzeption wird Feedback verstanden als kriteriengeleitete Rückmeldung zu Planungsüberlegungen und -begründungen. Erfolgt Feedback zielgerichtet und nicht nur als eine allgemeine Rückmeldung, zählt es zu den effektivsten Interventionen, um Lernprozesse anzustoßen (vgl. Hattie & Wollenschläger 2014; Müller & Ditton 2014). Motivation, Anstrengungsbereitschaft, Leistungen, Strategien können positiv beeinflusst werden (vgl. Hattie & Wollenschläger 2014).

In der Konzeption zur Praxisbegleitung des Praxissemesters im KOLBI-Projekt werden in einem Vorbereitungsseminar Tandems gebildet. Ein Tandem vereinbart während des Praxissemesters vier Gesprächstermine von ca. 2,30 bis 3,00 Stunden Dauer. Zwei Termine sollten in der Planungsphase des Unterrichtsvorhabens liegen, ein weiterer Termin im Zeitraum des Unterrichtsvorhabens und einer im Nachgang. Die Studierenden können die Termine in den Praxissemesterschulen, in Räumen der Universität oder auch per Skype nutzen. Jeder Tandempartner und jede Tandempartnerin bereitet für das Gespräch Material zu geplantem Unterricht vor. Dieses dient dann im Co-Peer-Learning-Gespräch als Reflexionsgegenstand. Je nach Absprache können sich die Studierenden vorab auch Materialien per Mail zusenden, um eine intensivere Vorbereitung auf das Gespräch zu ermöglichen.

Der Ansatz, das Co-Peer-Learning-Gespräch in der Planungsphase beginnen und im Verlauf des Praxissemesters fortführen zu lassen, beabsichtigt, dass die Studierenden sich in dem Austausch über Inhalte aus dem Vorbereitungsseminar und weiteren Lehrveranstaltungen unterstützen und auf einer gemeinsamen Wissens-

basis agieren. Damit unterscheidet sich dieses Setting von Vorbesprechungen mit Fachlehrkräften als Mentoren, die in der Regel keine theoriebasierten Reflexionen anleiten, sondern eher mit Erfahrungswissen agieren. Studien bestätigen, dass solche Vorbesprechungen für die Lernentwicklung von Studierenden wirksam sind (vgl. Futter & Staub 2008; Schnebel & Kreis 2014).

Das Co-Peer-Learning-Gespräch ist durch Fragen und Impulse strukturiert, die auf die Theorie-Praxis-Verbindung während der Unterrichtsplanung fokussieren. Die Fragen erhalten einen Aufforderungscharakter, weil die Studierenden sich in der Rolle der Befragten dazu äußern, die Peer-Partner als Fragende/Impulsgebende über die Antworten der Befragten nachdenken und die Reflexion durch ihre Kommentierungen versuchen zu unterstützen. Die während der Sitzung verwendeten Fragen und Impulse intendieren, dass Studierende im Studium erworbenes theoretisch-formales Wissen mit praktischem Wissen verbinden (vgl. Baumert & Kunter 2011). Dazu sollen sie in ihren Überlegungen und Begründungen zur Unterrichtsplanung auf didaktische Modelle zurückgreifen, die in den Fachdidaktiken oder den Bildungswissenschaften und vor allem im Vorbereitungsseminar vermittelt wurden.

Eine Begründung für dieses Vorgehen findet sich bei Stender, Brückmann & Neumann (2015, 124): Sie sprechen in Anlehnung an die ACTR-Theorie nach Anderson (1983) von einem „Transformationsprozess“ in Praxisphasen, wenn Studierende Wissen replizieren, in Anwendungssituationen nutzen, daraus Handlungspläne entwickeln und diese dann in einer Feinabstimmung und häufigeren Anwendung festigen. Die Unterrichtsplanung beschreiben sie als „Katalysator des Transformationsprozesses“ (Stender u.a. 2015, 124). Eher theoretisches Wissen, als deklaratives Wissen verstanden, soll so durch den Prozess der Unterrichtsplanung in prozedurales Professionswissen überführt werden. In diesem Sinne fokussieren die Leitfragen und Impulse, zu denen sich die Studierenden im Co-Peer-Learning-Gespräch äußern, auf die theoretisch fundierte Unterrichtsplanung. Zudem werden die Fragenden am Ende des Gesprächs aufgefordert, ein Feedback zu den Planungsüberlegungen ihrer Peers zu formulieren. Ziele der Co-Peer-Learning-Gespräche sind die Unterstützung in der Unterrichtsplanung im Kontext der individuellen Förderung und die theoriegeleitete Reflexion über das eigene Konzept zur Unterrichtsplanung.

Der Aufbau prozeduralen Wissens für einen theoretisch fundierten Planungsprozess soll intensiv angeregt werden, indem die Studierenden die Co-Peer-Learning-Gespräche vor, während und nach dem Planungsprozess des Unterrichtsvorhabens durchführen und dabei im Kern dieselben Fragen verwenden. Baer u.a. (2011) und Schnebel & Kreis (2014) konnten beispielsweise zeigen, dass die regelmäßige Auseinandersetzung mit Unterrichtsplanung das Wissen über Unterrichtsqualität erhöht. Somit kann auch für die aufeinanderfolgenden Co-Peer-Learning-Gespräche angenommen werden, dass Studierende durch die aktive Auseinandersetzung,

durch das veranlasste Nachdenken und Sprechen über Unterrichtsplanung, aber vor allem durch das Erläutern und Begründen von Planungsoptionen und -entscheidungen prozedurales Wissen aufbauen und im Sinne von Schank & Abelson (1977) und Baumert & Kunter (2011) Handlungsskripte entwickeln. Die Reflexion während des Co-Peer-Learning-Gesprächs soll noch vertieft werden, indem die Studierenden ihre Gespräche audiographieren, die Aufnahmen zeitnah abhören und ihre Äußerungen ein weiteres Mal angeleitet reflektieren (vgl. Greiten 2018a).

Im Folgenden wird ein Ausschnitt aus dem Reflexions- und Feedbackformat vorgestellt, nämlich die Struktur der ersten zwei Co-Peer-Learning-Gespräche während der Planungsphase. Einschätzungen durch die Studierenden dienen als Evaluation.

## **2.1 Ablauf des Co-Peer-Learning-Gesprächs während der Planungsphase**

Das Co-Peer-Learning-Gespräch ist in drei Phasen untergliedert:

### **I. Phase Vorbereitung**

1. *Rollenklärung*: Die Tandempartner klären, wer zuerst die Impulsgebung übernimmt und wer als Unterrichtsplanerin/Unterrichtsplaner die Planungsüberlegungen vorstellt.
2. *Organisation der Audioaufzeichnung*: Die Tandempartner kontrollieren die Aufnahmefunktionen per Handy („Diktierfunktion“) oder mit einem Diktiergerät.

### **II. Co-Peer-Learning-Gespräch**

Pro Person sollte ca. eine Stunde Gesprächszeit eingeplant werden. Eine Verlängerung ist möglich, wenn die Tandempartner dies wünschen.

1. *Gesprächsphase*: Die Impulsgeberin/der Impulsgeber eröffnet das Gespräch und leitet es mit vorgegebenen Fragen und Impulsen an. Die Unterrichtsplanerin/der Unterrichtsplaner antwortet auf diese Impulse vor dem Hintergrund des Planungsprozesses eines Unterrichtsvorhabens und reflektiert dadurch über den Prozess der Unterrichtsplanung. Für diese Phase ist ein Zeitfenster von ca. 40-45 Minuten vorgesehen.
2. *Feedback*: Die Impulsgeberin/der Impulsgeber formuliert auf der Grundlage einer Arbeitshilfe, die Begriffe zur Thematik der individuellen Förderung enthält (Bsp. u.a. Lernvoraussetzungen, Diagnostik, Binnendifferenzierung), ein Feedback zu den Äußerungen der Unterrichtsplanerin/des Unterrichtsplaners. (Bsp. „Zu Deinen Beschreibungen und Erläuterungen zur Unterrichtsreihenplanung fällt mir auf, dass...“). Diese Phase sollte maximal zehn Minuten dauern.
3. *Fazit*: Die Unterrichtsplanerin/der Unterrichtsplaner formuliert ein Fazit mit Rückblick auf das Co-Peer-Learning-Gespräch als Konsequenz für die weitere

Unterrichtsplanung (ca. zwei bis fünf Minuten) („*Was nehme ich aus dem Gespräch mit?*“).

Anschließend werden die Rollen getauscht und das Co-Peer-Learning erneut durchgeführt.

### III. Nachbereitung

Die Tandempartner füllen zeitnah nach dem Co-Peer-Learning-Gespräch einen Bogen aus, in dem sie ihre Erkenntnisse aus dem Gespräch bündeln.

Datum des Gesprächs:	Dauer des Gesprächs:
ImpulsgeberIn:	UnterrichtsplanerIn:
Anregungen für die Unterrichtsplanung aus dem Reflexionsgespräch	
Anregungen für die Unterrichtsplanung aus dem Feedback	

**Abb. 1:** Fazitbogen zum Co-Peer-Learning-Gespräch

## 2.2 Impulse zum Co-Peer-Learning-Gespräch während der Planungsphase

Nachfolgend werden die Impulsfragen vorgestellt, die die Studierenden in den ersten beiden Co-Peer-Learning-Gesprächen während der Planungsphase zum Unterrichtsvorhaben verwenden. Die Gespräche finden in einem Abstand von mindestens zwei Wochen statt, innerhalb derer die Studierenden ihre Planungen fortführen. In den weiteren Co-Peer-Learning-Gesprächen, die die Studierenden während der Durchführungsphase und im Nachgang führen, sind die Fragen passend zu diesen Planungsphasen ein wenig anders akzentuiert.

Die Studierenden erhalten vor dem ersten Gespräch den Hinweis, dass sie sich in der Reflexion auf den Eigenanteil der Planung des Unterrichtsvorhabens beziehen sollen, welches sie in der Verantwortung der Schule und somit in Betreuung durch Fachlehrkräfte durchführen. Die Studierenden werden außerdem gebeten, in der Rolle als Impulsgeberin und Impulsgeber ihre Fragen und Impulse wertschätzend und konstruktiv zu formulieren. Die Fragen und Impulse beinhalten den Begriff der „Unterrichtsreihe“, da dieser im Sprachgebrauch der Schulen geläufig ist. Gemeint sind die Unterrichtsvorhaben im Sinne der Rahmenkonzeption des Praxissemesters in NRW.

Mit folgenden Fragen und Impulsen setzen sich die Studierenden auseinander:

1. Wie bist Du bislang bei der Unterrichtsplanung der Unterrichtsreihe vorgegangen? (Wie sah der Prozess aus?)
2. Von was hast Du Dich bei der Planung der Unterrichtsreihe leiten lassen?

- 3. Inwiefern spiegelt die von Dir bislang geplante Unterrichtsreihe Kriterien der individuellen Förderung wieder?
- 4. Inwiefern hast Du die Heterogenität der Lerngruppe berücksichtigt?
- 5. Erläutere, aufgrund welcher Überlegungen du bislang Entscheidungen für die Unterrichtsreihe getroffen hast. (Gab es Alternativen? Aufgrund welcher Überlegungen hast Du Dich gegen die Alternativen entschieden?).
- 6. Erläutere an einem Beispiel innerhalb des Prozesses zur Unterrichtsreihenplanung, inwiefern Du eine Planungsentscheidung aufgrund bekannter (fach- oder allgemein-)didaktischer Theorien oder didaktischer Modelle getroffen hast.
- 7. Erläutere an einem Beispiel innerhalb des Prozesses zur Unterrichtsreihenplanung, inwiefern Du eine Planungsentscheidung aufgrund Deines weiteren Wissens aus den Bildungswissenschaften getroffen hast.
- 8. Weitere Fragen: „Mich interessiert noch...“, „Mir ist aufgefallen ...“, „Du hast erwähnt, ...“ usw.

3 Evaluation

Das Konzept des Co-Peer-Learning-Gesprächs als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung befindet sich zurzeit in der Erprobung. Die qualitativ-empirische Auswertung der Gespräche steht noch aus. Bislang liegt eine Evaluation zur Bedeutsamkeit der Leitfragen vor: Die Studierenden wurden gebeten, in einem anonymisierten Einschätzungsbogen anzukreuzen, inwiefern die im Co-Peer-Learning-Gespräch verwendeten Leitfragen und Impulse dazu führten, über ihre Unterrichtsplanung zu reflektieren.

Tab. 1: Einschätzungen Studierender zu im Co-Peer-Learning-Gespräch verwendeten Leitfragen und Impulsen

Leitfragen und Impulse	Einschätzung (n = 19)			
	sehr hilfreich	hilfreich	weniger hilfreich	gar nicht hilfreich
1. Wie bist Du bislang bei der Unterrichtsplanung der Unterrichtsreihe vorgegangen? (Wie sah der Prozess aus?)	6 31,6%	13 68,4%		
2. Von was hast Du Dich bei der Planung der Unterrichtsreihe leiten lassen?	8 42,1%	9 47,4%	2 10,5%	
3. Inwiefern spiegelt die von Dir bislang geplante Unterrichtsreihe Kriterien der individuellen Förderung wieder?	2 10,5%	17 89,5%		
4. Inwiefern hast Du die Heterogenität der Lerngruppe berücksichtigt?		16 84,2%	3 15,8%	

Leitfragen und Impulse	Einschätzung (n = 19)			
	sehr hilfreich	hilfreich	weniger hilfreich	gar nicht hilfreich
5. Erläutere, aufgrund welcher Überlegungen Du bislang Entscheidungen für die Unterrichtsreihe getroffen hast. (Gab es Alternativen? Aufgrund welcher Überlegungen hast Du Dich gegen die Alternativen entschieden?).	8 42,1%	3 15,8%	8 42,1%	
6. Erläutere an einem Beispiel innerhalb des Prozesses zur Unterrichtsreihenplanung, inwiefern Du eine Planungsentscheidung aufgrund bekannter (fach- oder allgemein-)didaktischer Theorien oder didaktischer Modelle getroffen hast.	6 31,6%	1 5,3%	12 63,1%	
7. Erläutere an einem Beispiel innerhalb des Prozesses zur Unterrichtsreihenplanung, inwiefern Du eine Planungsentscheidung aufgrund Deines weiteren Wissens aus den Bildungswissenschaften getroffen hast.	3 15,8%	7 36,9%	6 31,6%	3 15,8%
8. Weitere Fragen: „Mich interessiert noch ...“, „Mir ist aufgefallen ...“, „Du hast erwähnt, ...“ usw.	3 15,8%	4 21,1%	12 63,1%	

Die Anzahl der Antworten wurde aufaddiert und in Prozentwerte umgerechnet. Anschließend fanden in drei Gruppen Diskussionen über die Ergebnisse statt, um deren Bedeutung einschätzen zu können. Die allgemein gehaltenen Fragen nach dem Vorgehen in der Unterrichtsplanung (Frage 1) und den handlungsleitenden Überlegungen (Fragen 2) wurden als sehr hilfreich oder hilfreich eingeschätzt. Die Studierenden waren sich darin einig, dass diese Fragen dazu auffordern, sich mit der Unterrichtsplanung auseinanderzusetzen, den Prozess der Planung zu beschreiben und vor allem Begründungen zu formulieren. Sich den Planungsüberlegungen bewusst zu werden, wurde als hilfreich bewertet.

Die Fragen 3 und 4 fokussieren durch die Verwendung von Fachbegriffen auf Inhalte des Vorbereitungsseminars. Die Relevanz der Frage 3 nach Kriterien der individuellen Förderung wurde als sehr hilfreich (10,5%) oder hilfreich (89,5%) beurteilt. Die meisten Studierenden argumentierten, dass im Seminar genannte und an Beispielen verdeutlichte Kriterien wie Planung von Binnendifferenzierung, Einsatz von Lernhilfen, Planung von Feedbackzeiten im Unterricht die Unterrichtsorganisation innerhalb des Unterrichtsvorhabens erleichterten und durch konkrete Kriterien ein Überblick über Möglichkeiten der Gestaltung bestanden habe. Von den meisten Studierenden kritisch angemerkt wurde, dass die Umsetzung des Kriteriums der Diagnostik Schwierigkeiten bereite, weil noch zu wenige Erfahrung mit der Aufgabenqualität bestünde und ihnen noch zu wenig klar sei, wie beispielsweise diagnostische Aufgaben und auch Beobachtungen im Unterricht genutzt werden könnten, um daraus Informationen für die weiteren Planungen abzuleiten. Die Gestaltung und Planung binnendifferenzierter Un-



terrichtsphasen beurteilten ungefähr die Hälfte der Studierenden als gelungen. Allerdings bezog sich die Differenzierung überwiegend auf das Aufgabenniveau und die Lernzeit. Im Praxissemester kamen Stationsbetriebe und Lerntheken mit Wahl- und Pflichtaufgaben auf verschiedenen Kompetenzniveaus und Materialien mit unterschiedlichen Lernzugängen, komplexe Lernaufgaben oder auch eine kleinere Projektarbeit zum Einsatz. Vier Studierende äußerten, dass ihnen die Planung solcher Formate weniger gut gelang, weil sie nicht über ausreichende Materialien verfügten. Dadurch sei auch der Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung sehr hoch gewesen.

Die Frage 4 nach der Berücksichtigung der Heterogenität der Lerngruppe wurde von den meisten als hilfreich bewertet. In der Diskussion darüber zeigten sich aber Unklarheiten in Bezug auf Heterogenitätsmerkmale: Überwiegend äußerten die Studierenden, dass sie Heterogenität in der Leistung, ausgedrückt in Zensuren, oder auch subjektiv wahrgenommene Leistungen aufgrund der Beteiligung am Unterricht als Kriterium wahrnahmen. In der Rolle der Studierenden sei es ihnen wenig gelungen, mehr Informationen über Lernprozesse einzelner Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Häufig haben sie Einschätzungen ihrer Mentorinnen und Mentoren erfragt, um planen zu können.

Zu den Impulsen 5 bis 7 sollten die Studierenden Planungsprozesse erläutern. Impuls 5 stellte Entscheidungen für die Unterrichtsreihe in den Mittelpunkt. Die Einschätzungen gingen deutlich auseinander: Studierende, die diesen Impuls als sehr hilfreich empfanden, beschrieben Entscheidungssituationen wie mögliche Alternativen oder auch konkrete Bezüge zu beispielsweise Vorgaben aus dem Curriculum, zu weiteren Planungen aufgrund von Arbeitsergebnissen aus Arbeitsphasen oder einer schriftlichen Leistungsüberprüfung. Die Studierenden, die diesen Impuls als weniger hilfreich beurteilten, berichteten, dass es ihnen schwergefallen sei, Alternativen zur Planung zu entwickeln, oder auch, dass Mentorinnen oder Mentoren enge Vorgaben gemacht hätten. Sie hätten sich zwar für etwas entschieden, aber es seien aufgrund fehlender Alternativen häufig keine echten Entscheidungen gewesen.

Die Frage 6 zur Verwendung didaktischer Theorien und Modelle wurde mit 63,2% als weniger hilfreich eingeschätzt. Die Studierenden gaben an, dass sie über zu wenig didaktisches Wissen verfügen, in den Schulen didaktische Modelle keine Rolle spielten und auch seitens des ZfsLs wenige Alternativen angeboten würden. Einige Studierende berichteten, dass ihnen Grundlagen nach der Planung von Klafki und Hinweise zur Gestaltung von Unterrichtsentwürfen gegeben worden seien. Das tabellarische Phasenraster oder auch ein detaillierteres Raster zum problemorientierten Unterricht dominierten die Planungsvorschläge. Hinzukommen verschiedene fachdidaktische Konzepte, die fachspezifisch unterschiedlich stark ausgeprägt waren. Dies führte dazu, dass Studierende, die durch Dozierende der Hochschule und der Fachleitungen an den ZfsLs fachdidaktische Konzepte ken-

nen lernten, diesen Impuls als sehr hilfreich einschätzten, weil sie dadurch erinnert wurden, diese Konzepte aktiv zur Planung zu nutzen. Die Einschätzungen zur Bedeutung des Impulses 7, über didaktisches Wissen hinausgehendes weiteres bildungswissenschaftliches Wissen zur Planung heranzuziehen, gingen weit auseinander. Die Frage sei zu wenig konkret, kommentierten einige Studierende, deswegen sei sie weniger oder gar nicht hilfreich. Andere konnten nach eigenen Angaben beispielsweise Lerntheorien oder Grundlagen aus Motivationstheorien nutzen und bezogen sich dann eng auf die ihnen bekannten Theorien. Andere gaben an, dass sie sich zwar an Studieninhalte erinnerten, diese aber nicht hätten aktiv zur Unterrichtsplanung nutzen zu können.

Der Impuls 8 ist offen gehalten und bietet die Möglichkeit, dass der oder die Fragende weitere Impulse formuliert. 36,9 % der Studierenden schätzten diese Frage als sehr hilfreich oder hilfreich ein, 63,1 % als weniger hilfreich. In der Diskussion über die unterschiedlichen Beurteilungen zeigte sich, dass bei als gut empfundener persönlicher Passung der Tandems und auch dem Engagement in den Co-Peer-Learning-Gesprächen, konkret das Zuhören, Mitdenken und Aufzeigen von Alternativen hilfreiche Fragen und Impulse gesetzt werden konnten. Aus den umgekehrten Gründen beurteilten andere Studierende diesen Impuls deutlich negativer und merkten an, dass hier auch deutlich würde, dass ihre Tandempartner im Vergleich zu Mentorinnen und Mentoren an den Schulen oder den Fachleitungen der ZfsLs auf weniger praxisbezogenes Wissen zurückgreifen.

## 4 Ausblick

Um die Gespräche besser unterstützen zu können, wird aktuell eine *Planungslandkarte* entwickelt. Diese enthält in einer Begriffsübersicht mögliche Planungsbereiche und Planungsanregungen mit konkreten Hinweisen zu didaktischen Modellen, zu Planungshilfen wie beispielsweise dem Matrizenmodell, zu Begriffen der individuellen Förderung, zu Organisationsformen wie Lerntheke, Stationenlernen, Planspiele, Wochenplan oder Kooperative Lernformen. Die für die Planung von Unterrichtsreihen für heterogene Lerngruppen konzipierten Kernkategorien (Greiten 2018b) werden in reduzierter Form für die Anwendung durch Studierende in längeren Praxisphasen adaptiert. Eine Erprobung der Planungslandkarte und der Kernkategorien ist in Vorbereitung.

## Literatur

- Anderson, J. R. (1983): The architecture of cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011): Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Stu-

- dierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), 85-117.
- Baumert J. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 29-53.
- Falchikov, N. (2001): *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London: Psychology Press.
- Futter, K. & Staub, F. C. (2008): Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 26 (2), 126-139.
- Gassmann, C. (2012): *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung: Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praxisphasen der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Greiten, S. (2017): Unterrichtsplanung im Praxissemester – zwischen Intuition, Phasenrastern und Wissen? In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* 7, 30-46.
- Greiten, S. & Trumpa, S. (2017): Co-Peer-Learning in Praxisphasen – ein Ausweg aus der Tradierungsfalle didaktischer Konzeptionen zur Unterrichtsplanung. In: A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.): *Peer Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Sonderheft der Zeitschrift ‚Lehrerbildung auf dem Prüfstand‘)*, 66-82.
- Greiten, S. (2018a): Co-Peer-Learning als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester. Konzeption einer Interventionsstudie im Praxissemester. In: I. Biederbeck & M. Rothland (Hrsg.): *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, 180-189.
- Greiten, S. (2018b): Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen – Kernkategorien und didaktische Dimensionen als Planungsempfehlungen. In: K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.): *Kontroverse Inklusion. Ansprache, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, 158-171.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-45.
- Hascher, T. (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51)*. Weinheim: Beltz, 130-148.
- Hattie, J. & Wollenschläger, M. (2014): A conceptualization of feedback. In H. Ditton & A. Müller, A. (Hrsg.): *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann, 135-149.
- Kessels, J. & Korthagen, F. (2002): Das Verhältnis von Theorie und Praxis. In: F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.): *Schulwirklichkeit und Lehrerausbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verlag, 27-40.
- König, J., Kaiser, G. & Felbrich, A. (2012): Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (4), 476-491.
- Korthagen, F. (2002): Eine Reflexion über Reflexion. In: F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.): *Schulwirklichkeit und Lehrerausbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verlag, 55-73.
- Kreis, A. & Staub, F.C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum: Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), 61-83.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW] (Hrsg.) (2010): *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehr-*

- amtsbezogenen Masterstudiengang. Online unter: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung\\_Rahmenkonzept\\_Praxissemester\\_14042010.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf) (Abrufdatum: 12.01.2017).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW] (Hrsg.) (2016): Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010 (Rahmenkonzeption)“. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/FAQ-Lehramtsstudium-Praxissemester/index.html> (Abrufdatum: 24.05.2018).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW] (2018): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen [SchulG NRW] vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Gesetz am 21. Juli 2018. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/index.html>. (Abrufdatum: 12.04.2018).
- Müller, A. & Ditton, H. (2014): Feedback: Begriffe, Formen und Funktionen. In: H. Ditton & A. Müller, A. (Hrsg.): Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. Münster: Waxmann, 11-28.
- Neuweg, G.H. (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 451-477.
- Schank, R. & Abelson, R. (1977): Scripts, plans, goals, and understanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schnebel, S. & Kreis, A. (2014): Kollegiales Unterrichtscoaching zwischen Lehramtsstudierenden. In: Journal für LehrerInnenbildung 14 (4), 41-46.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014): Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, 201-219.
- Schüpbach, J. (2007): Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine Nahtstelle von Wissen und Handeln? Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung. Bern: Haupt.
- Stender, A., Brückmann, M. & Neumann, K. (2015): Vom Professionswissen zum kompetenten Handeln im Unterricht: Die Rolle der Unterrichtsplanung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (1), 121-133.
- Treidler, M., Westphal, P. & Stroot, T. (2014): Peer-Learning. In: P. Westphal, T. Stroot & E.-M. Lerche & C. Wiethoff (Hrsg.): Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Kassel: Prolog-Verlag, 15-20.